folgen und sich die Umgangssprache anzueignen. Dabei hat sich bei ihnen die Empfindung entwickelt, dass die deutsche Sprache das Gewand ist, in dem ein grosser Kulturgedanke steckt.

Camillo von Klenze.
New York. **Henrietta Becker von Klenze.**

Die Lautschrift im deutschen Unterricht.

Im grossen und ganzen hat die Reformmethode im deutschen Unterricht in Amerika schon heute den Sieg davongetragen; Max Walter gebührt ein grosser Teil des Dankes für ihren raschen Fortschritt.

„Im grossen und ganzen" hat sie gesiegt; die Einschränkungen, die der Satz in sich schliesst, beziehen sich teils auf ihre Verbreitung, teils auf die Art ihrer Anwendung. Dass übervorsichtige Vertreter älterer Anschauungen ihr noch vielfach zweifelnd gegenüberstehen, ist nicht zu verwundern und gereicht ehrlichen Warnern nicht zur Unehre; dass da und dort Unwissenheit und Trägheit, das Wesen und die Ziele der Reformmethode gründlich verkennend, an einem selbstgeschaffenen Zerrbild der neuen Lehrart hämisch mäkeln, ist wohl tief zu bedauern, aber für den Kenner unsrer Verhältnisse nicht überraschend. Die grosse Mehrheit der führenden Lehrer im Lande steht ihr mit freundlichem Verständnis gegenüber, und es ist im allgemeinen eher zu begrüssen als zu verwerfen, dass sich ein gesundes Bestreben zeigt, in Einzelheiten der Anwendung nicht dem europäischen Vorbild bedingungslos zu folgen, sondern unsern Bedingungen Rechnung zu tragen. Soweit der deutsche Unterricht in Frage kommt, werden mit mehr oder weniger treffenden Gründen namentlich diese Abweichungen vertreten: es ist weniger Gewicht auf die Umgangssprache als auf die Literatursprache zu legen; lebendige Handlung spielt im Unterricht eine verhältnismässig geringe Rolle; deutsch-englische Vokabularien gelten (leider — vorläufig noch) als unentbehrlich. Zum Teil gehen diese Abweichungen mit fast zwingender Notwendigkeit aus unsern Schulverhältnissen hervor, und zum Teil werden wir vielleicht im Laufe der Zeit noch davon loskommen; jedenfalls geben sie keinen Anlass zu ernstlicher Unzufriedenheit.

Schlimmer als diese nicht ganz unberechtigten Besonderheiten ist eine Unterlassungssünde, die in unsern Schulen gegenwärtig fast allgemein ist: die gänzliche Vernachlässigung der *Lautschrift,* die leider nur zu oft mit Vernachlässigung der Lautkunde selbst Hand in Hand geht. Wer die Ursache dieses Übels aufrichtig zugeben will, wird kaum umhin können, in allererster Reihe an die geringe Zahl phonetisch gebildeter Lehrer und phonetisch eingerichteter Lehrbücher zu denken, die uns zur

Verfügung stehen. Aber diese beschämende Tatsache wird nicht oft angeführt. Dagegen werden bei verschiedenen Gelegenheiten Scheingründe vorgebracht, die wohl meist ehrlich gemeint sind, aber aus Mangel an wirklicher Erfahrung mit Lautschrift hervorgehen. Die folgenden Gründe (denen ich, vorgreifend, gleich meine Erwiderung gegenüberstelle), hört man wohl am häufigsten:

„Lautschrift kostet viel Zeit." — Für den Lehrer, ja, denn er muss umlernen; für den Schüler ist sie sehr viel leichter als die Rechtschreibung, und auf den Schüler kommt es an.

„Unsre Schüler schreiben nicht sorgfältig genug für eine Schrift, die solche Genauigkeit fordert." — Umso mehr ist sie nötig, sie *zwingt* zur Genauigkeit.

„Der Übergang von der Lautschrift zur Rechtschreibung ruft Verwirrung hervor." — Die Erfahrung zeigt das Gegenteil; Schüler, die Lautschrift gelernt haben, schreiben im Durchschnitt richtiger als andre.

„Lautschrift ist überflüssig, denn ein tüchtiger Lehrer kann auch ohne sie (und wohl auch ohne Lautkunde) richtige Aussprache lehren."— Wäre das wahr, so bliebe immer noch der Satz: das Bessre ist des Guten Feind.

„Für Französisch und Englisch mag Lautschrift am Platze sein; die Einfachheit der deutschen Rechtschreibung macht sie entbehrlich." — Diese Einfachheit ist trügerisch; sie lässt nur zu leicht eine gewisse Sorglosigkeit aufkommen, die zur lautlichen Missdeutung von Buchstaben wie z, w, v, —b, —d, —g, j, sp—, st—, ie, ei führt.

* * *

Statt einer theoretischen Zergliederung meiner Gegenbehauptungen gegen diese Gründe, die ich Scheingründe nannte, sei es mir verstattet, meinen eignen Entwicklungsgang in Bezug auf die Verwendung der Lautschrift im deutschen Unterricht zu erzählen.

Als ich im Jahre 1901 in der „School of Education" der Universität von Chicago meine Lehrtätigkeit began, hörte ich mit Staunen und Missbilligung, dass ein „sonst" gescheiter Lehrer des Französischen an der gleichen Universität (Henri David) sich in seinem Anfangsunterricht einer ganz unerhört falschen Schreibung bediene, die mir als „phonetische Schrift" bezeichnet wurde. Nun hatte ich zwar in den Langenscheidt'schen Unterrichtsbriefen eine Aussprachebezeichnung ähnlicher Art kennen und schätzen gelernt, aber ich hielt sie für einen Notbehelf des Selbstunterrichts, die für den Schulunterricht überhaupt nicht in Frage kommen könne. Phonetik war mir vollkommen fremd, also schien mir Kollege David gründlich auf dem Holzwege; denn was der Bauer nicht kennt— und so weiter.

Im Laufe der nächsten fünf bis zehn Jahre lernte ich allmählich die wesentlichsten Grundzüge der Phonetik; ausserdem las und hörte ich

immer mehr von den Erfolgen, die europäische Reformer mit dem Gebrauche der Lautschrift erzielten. Zaghaft begann ich etwa seit 1910 sie in meinem Unterricht in der Universität von Wisconsin zu benützen, doch war der Erfolg aus zwei Gründen gering: Erstens fehlte mir ein geeignetes Lehrbuch, und viele Lehrer wissen aus bittrer Erfahrung, welch ungeheuren Nachteil das unter unsern Verhältnissen bedeutet; zweitens aber, und das was der Hauptgrund, gebrauchte ich Lautschrift und Rechtschreibung nebeneinander, bei den Schülern (und in gewissem Sinne auch bei mir selbst) Verwirrung und Widerstand gegen die Lautschrift hervorrufend. Dem ersten, aber nicht dem zweiten Übelstande half ich ab, als ich 1912 meine „Introduction to German" mit einem Anhang in Lautschrift versah. Wenige Lehrer haben ihn je gebraucht, und mich selber befriedigte er so wenig, dass ich ihn in der neuen Ausgabe („German for Beginners") beiseite liess.

Soviel hatte ich nun gelernt: dass es wenig Zweck hat, die Lautschrift so nebenher, aschenbrödelmässig, benützen zu wollen. Als ich 1913 an die Universität Texas kam, stand ich ihr mit einer Art platonischer Hochachtung, im wirklichen Unterricht aber ablehnend gegenüber. In vielen Erörterungen, in denen die fortschrittlichen Überzeugungen meines Kollegen Münzinger den Ausschlag gaben, kam unsre deutsche Abteilung zu diesem Schluss:

Die Mehrzahl der europäischen Reformer hat mit der Lautschrift unbedingt günstige Erfahrungen gemacht; *kein* amerikanischer Lehrer des Deutschen hat ein Recht, sie ohne weiteres abzulehnen, denn *keiner* von uns hat sie je unter billigen Bedingungen (das heisst, mit einem geeigneten Lehrbuch und unter Ausschluss der Rechtschreibung) in Anwendung bringen können. So wollen wir statt weiterer theoretischer Erwägungen einen gerechten Versuch durchführen.

Die Abteilung beauftragte mich zur Abfassung eines Heftchens, das für den Unterricht der ersten zwei Monate genügenden Stoff in Lautschrift bot; im folgenden Jahre wurde es von sieben unsrer Anfängerabteilungen gebraucht, während die achte Abteilung, gewissermassen als Vergleichsgruppe, vorläufig noch bei der Rechtschreibung blieb. Der Erfolg, über den ich seinerzeit in einem Universitätsbulletin ausführlich Rechenschaft ablegte, war derartig, dass meines Wissens keiner meiner Kollegen die geringste Neigung besitzt, die Lautschrift wieder aufzugeben.

Schon bei der Ausarbeitung des Heftchens war ich auf die merkwürdige Tatsache gestossen, dass bei Anwendung der Lautschrift die Theorie der Aussprache nur einen geringen Bruchteil des Raumes und der Zeit in Anspruch nahm, die ihr vorher gewidmet werden musste. Nach meinen früheren Erfahrungen hatte ich auf etwa zwei Wochen gerechnet: mit der Lautschrift liess sich beim besten Willen nicht mehr als Teile der ersten vier Stunden auf Ausspracheerörterungen verwenden; schon von der zwei-

ten Stunde an wurde der grösste Teil der Zeit dem Anschauungsunterricht gewidmet, und in den folgenden Monaten wurde ein Bruchteil der Zeit, die sonst der Sisyphuskampf gegen Aussprachen wie [zwai, we:r, von, sti:n] verschlingt, zielbewussten Übungen in Lautbildung (ein paar Minuten zu Beginn jeder Stunde) mit zehnfachem Nutzen zugewendet. Zu Anfang oder in der Mitte des dritten Monates (vielleicht war diese Zeit etwas kurz bemessen) schienen die Aussprachegewohnheiten fest genug, dass man ohne Schaden zur Rechtschreibung schreiten konnte, und hier zeigte sich die zweite Überraschung: Die zur Überbrückung der erwarteten Schwierigkeiten eingeschalteten Übergangsseiten des Heftchens erwiesen sich als gänzlich überflüssig; wir wiederholten an Hand des eigentlichen Lehrbuches das bisher Gelernte in deutschem Druck und deutscher Rechtschreibung, und alle Erklärung oder Erleichterung war entbehrlich: es gab einfach keine Schwierigkeit. Die Schüler eigneten sich die Rechtschreibung mit solcher Schnelligkeit und Leichtigkeit an, dass ich mit Bestimmtheit behaupten kann, dass die Anwendung der Lautschrift einen Gewinn von Wochen, und zwar in *jeder* Hinsicht, bedeutete.

Natürlich darf man von der Lautschrift nicht Unbilliges verlangen. Die Bildung schwieriger Laute (ch, ü, ö, r) wird durch sie höchstens mittelbar gefördert, da bei ihrem Gebrauch ganz im allgemeinen mehr Sorgfalt auf die Aussprache verwendet wird, aber es ist eine jedem erfahrenen Lehrer bekannte Tatsache, dass die weitaus meisten, die schwerst vermeidbaren Aussprachefehler nicht auf Schwierigkeiten der Lautbildung, sondern auf Missdeutung deutscher Buchstaben auf Grund englischer Schreibung zurückzuführen sind. Es ist aber klar, dass diese wichtigste Fehlerklasse durch die Lautschrift unbedingt vermieden wird; denn welcher Schüler wird [tsu:, ve:r, fon] wohl als [zu:, we:r, von] aussprechen!

* * *

Es liegt auf der Hand, dass wir uns bemühten, *die* Lautschrift zu wählen, die bei grösster Zuverlässigkeit zugleich die einfachste ist, und dass wir uns da für die Schrift der Internationalen phonetischen Vereinigung entschliessen mussten, wird wohl jeder zugeben. Bedenken mag es höchstens erregen, dass wir schon in der ersten Ausgabe unsres Heftchens die Zeichen für weites i, u, ü, ö wegliessen und in der zweiten Ausgabe [1] auch auf die für weites e und o verzichteten. Darin handelten wir in Übereinstimmung mit Jespersen (vgl. z. B. Lehrbuch, S. 143: „In der praktischen Lautschrift tut man am besten, überall (für Deutsch und Englisch) das Zeichen [i] zu benutzen, indem man ein für allemal auf seinen wechselnden Lautwert aufmerksam macht") ; von den unbequemen

[1] **"The First German Lessons in Phonetic Spelling" (Prokosch), Henry Holt and Company, 1916.**

Schreibformen der erwähnten Zeichen abgesehen, bestimmte uns dazu vor allem die Erwägung, dass die Anwendung oder Weglassung des Längezeichens zugleich die enge oder weite Aussprache des deutschen Lautes bedingt, eine Doppelangabe derselben Tatsache aber nicht nötig ist. Durch diese Vereinfachung bleiben nur vier Zeichen, die der Schüler zum gewöhnlichen Lateinalphabet hinzulernen muss: die für deutsch sch, ng, ö und unbetontes e — gewiss keine grosse Forderung. Stellt man ihr den grossen Gewinn an Zeit und an Sicherheit und Richtigkeit der Aussprache gegenüber, so wird man es begreifen, dass ich *auf Grund unserer Erfahrungen* es geradezu für die Pflicht jedes ernsten deutschen Lehrers halte, den Gebrauch der Lautschrift nicht träge mit theoretischen Gründen—ich wiederhole: Scheingründen—von der Hand zu weisen, sondern sie eines ehrlichen Versuches zu würdigen. Die Unbequemlichkeit des Umlernens mag im ersten Jahre manchen Lehrer ungünstig beeinflussen; nach dem zweiten Jahre aber werden nur äusserst wenige willens sein, auf dieses wertvolle Mittel wieder zu verzichten—vorausgesetzt, dass sie nicht denselben Fehler begehen, in den ich in früheren Jahren verfiel: unter keinen Umständen darf zu Anfang des Unterrichtes Lautschrift und Rechtschreibung neben einander gebraucht werden. In den ersten Monaten muss die Lautschrift die Alleinherrschaft besitzen; nach dem dritten oder vierten Monat tritt sie immer mehr zurück, doch am Anfang des zweiten Jahres sollte sie noch einmal kräftig geübt werden; dann ist gute, sichere und leichte Aussprache gesichert.

E. Prokosch.

University of Texas.

Fremdsprachlicher Unterricht im Lichte der Demokratie. Eine der betrübendsten Begleiterscheinungen des furchtbaren Weltkrieges, in den nun auch unser Land hineingezogen worden ist, ist der Kampf gegen den deutschen Unterricht in unseren Schulen. Die patriotische Begeisterung der einen, die mit Unverstand gepaart so leicht zum Spielball der Bosheit wird, den blinden Hass der anderen gegen alles, was zu dem gegenwärtigen Feinde des Landes in irgend welchen Beziehungen steht, haben ebenso kluge wie gewissenlose Agitatoren benützt, ihr Ziel, die Schulen des deutschen Unterrichts zu berauben, rücksichtslos zu verfolgen. Dass sie darin erfolgreich sein würden, war von vornherein zu befürchten. Die Gelegenheit war zu günstig, konnten doch sogar die Kinder mit in den Kampf hineingezogen werden. Wie leicht aber ist das kindliche Gemüt zu betören, wenn obendrein noch eine Arbeitserleichterung in Aussicht gestellt werden kann. So ist es denn geschehen, dass der deutsche Sprachunterricht heute aus den Elementarschulen einer ganzen Reihe von Gemeinwesen vollständig verschwunden ist, wo er noch vor wenigen Monden sich